

Med støtte fra

TrygFonden



MINISTERIET FOR
BØRN, UNDERVISNING
OG LIGESTILLING

Vejledning til Ordblinderisikotesten

Test til tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, herunder ordblindhed

Indholdsfortegnelse

Forord	3
1. Meningen med Ordblinderisikotesten.....	4
2. Baggrund.....	5
2.1. Læsning	5
2.2. Afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed).....	5
2.3. Andre typer læsevanskeligheder	5
2.4. Tidlig identifikation af elever i risiko for alvorlige afkodningsvanskeligheder.....	5
2.5. Dansk langtidsundersøgelse af elever fra børnehaveklasse til 2. klasse	7
2.6. Sikkerhed i forudsigelsen?	8
3. Anbefalinger	9
3.1. Generelt	9
3.2. Individuel testning i slutningen af børnehaveklasse (eller begyndelsen af 1. klasse)	11
3.3. Individuel testning i midten af 1. klasse	16
3.4. Individuel testning i slutningen af 1. klasse	19
3.5. Supplerende informationer, test og iagttagelser	21
3.6. Undervisning af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder.....	22
Litteraturhenvisninger	24
Bilag:	
Bilag 1: Instruktioner og materialer til Elbros ordlister	
Bilag 2: Instruktioner og materialer til Test af bogstavbenævnelse	
Bilag 3: Instruktioner og materialer til Dynamisk Afkodningstest	
Bilag 4: Eksempler på udfyldte scoreark for Dynamisk Afkodningstest	
Bilag 5: Regneark til Ordblinderisikotesten	

Forord

Denne vejledning er baseret på et forskningsprojekt, som er gennemført af Anna Steenberg Gellert og Carsten Elbro fra Center for Læseforskning ved Københavns Universitet og finansieret af Trygfonden, Socialstyrelsen samt Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Vejledningen er udviklet i samarbejde med Anna Steenberg Gellert og Carsten Elbro.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling stiller vejledningen og de tilhørende materialer til rådighed for skolerne med henblik på at bidrage til tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed). I vejledningen indgår nogle vejledende grænseværdier, som skolerne kan tage udgangspunkt i. Disse grænseværdier er fastlagt af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling på grundlag af resultater fra det omtalte forskningsprojekt. I *Rapport om projekt vedrørende tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed)* beskriver Anna Steenberg Gellert og Carsten Elbro projektet og resultaterne af det.

Alle henvendelser vedrørende vejledningen og de tilhørende materialer skal rettes til Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Instruktionsvideo, testmaterialer og regneark er udviklet til brug for læsevejledere. Materialerne må ikke bringes i cirkulation, da en udbredelse af materialerne til andre end læsevejledere kan forringe mulighederne for pålidelig vurdering af de elever, som testes med Ordblinderisikotesten.

1. Meningen med Ordblinderisikotesten

Formålet med de test, der anbefales i denne vejledning, er at bidrage til en tidlig identifikation af elever, der har forøget risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed). Man kan forebygge og reducere sådanne vanskeligheder væsentligt gennem en forstærket tidlig indsats. Derfor er det vigtigt allerede i indskolingen at forsøge at identificere de elever, der har størst risiko og således har brug for en forstærket tidlig indsats med mere opmærksomhed og støtte i forbindelse med læseundervisningen. Denne vejledning indeholder nogle anbefalinger til, hvordan man ved hjælp af forskellige test i slutningen af børnehaveklassen samt i løbet af 1. klasse kan udpege de elever, der har størst risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed).

Ligesom en vejrudsigt kan en risikotest aldrig give en 100 % sikker forudsigtelse. På meget kort sigt er det let nok: man kan bare kigge ud af vinduet, så ved man nok også, hvordan vejret vil blive om fem minutter. Men vejrudsigten bliver mindre og mindre sikker, jo længere ud i fremtiden den rækker. Men trods usikkerheden er vejrudsigter stadig brugbare. Når der er udsigt til regn, kan man tage regntøj med. Hvis det skulle klare op, kan man glæde sig over det; hvis ikke, kan man glæde sig over at have husket regntøjet. Tilsvarende med Ordblinderisikotesten: den giver en forudsigtelse med en vis sikkerhed, og hvis eleven gør forudsigtelsen til skamme og alligevel bliver en god læser, så kan man glæde sig over det. Hvis eleven får vanskeligheder, kan man vide, at man gjorde en særlig indsats for at beskytte eleven mod udvikling af disse vanskeligheder. Med Ordblinderisikotesten gælder det endda, at man kan forsøge aktivt at imødegå en negativ udsigt. Det kan man ikke med vejret.

2. Baggrund

2.1. Læsning

Læsning består af to hovedkomponenter: afkodning og sprogforståelse. Afkodningen betegner de tekniske læsefærdigheder, som bruges til at identificere skrevne ord. Sprogforståelsen betegner blandt andet opfattelsen af, hvad de enkelte ord og sætninger betyder. Sprogforståelsen er i modsætning til afkodningen ikke noget særligt for læsning, for man bruger også sin sprogforståelse, når man lytter til talt sprog (jf. Elbro, 2014; Hoover & Gough, 1990).

2.2. Afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed)

Det at afkode skrevne ord er det nye, børn skal lære for at kunne læse. I alfabetiske skriftsystemer som det danske må begynderlæsere lære at udnytte skriftens lydprincip, altså de grundlæggende regler for, hvordan bogstaver og bogstavfølger omsættes til sproglyde. Det er netop her – ved tilegnelsen af det fundamentale i den alfabetiske skrift – at nogle børn har vanskeligheder (Elbro, 2007). Nogle børn har således svært ved at lære at læse, fordi de har svært ved at forbinde bogstaver og bogstavfølger med deres almindelige lyde. Denne grundlæggende vanskelighed med at lære at udnytte skriftens fundamentale lydprincip giver en usikker og langsom læsning især af nye ord; og den giver problemer med at stave. Det er vedvarende store vanskeligheder på dette felt, der er kernen i ordblindhed (dysleksi) (Lyon m.fl., 2003; Elbro, 2007; 2012).

Vanskeligheder med at lære at læse påvirker ofte elevers selvopfattelse og kan fra et tidligt tidspunkt i skoleforløbet gå ud over deres motivation (Poskiparta m.fl., 2003; Swalander, 2012). Efterhånden som eleverne bliver ældre, vil basale vanskeligheder med at afkode ord begrænse forståelsen af de tekster, de skal læse, lige som store stavevanskeligheder vil gå ud over den skriftlige fremstilling. Ordblindhed kan således få negative konsekvenser for elevers faglige udvikling i mange skolefag. Derfor er det vigtigt, at elever med forøget risiko for udvikling af sådanne vanskeligheder opdages tidligt, så der kan sættes ind med målrettede og særligt tilrettelagte indsatser, der bedst muligt kan støtte og fremme disse elevers udvikling.

2.3. Andre typer læsevanskeligheder

Der findes andre typer læsevanskeligheder end ordblindhed. Således kan elever have vanskeligheder med tekstforståelse primært på grund af sprogforståelsesvanskeligheder, fx hvis eleven har et andet modersmål end dansk og begrænset kendskab til danske ord. Andre eksempler på grupper med forøget risiko for læsevanskeligheder er elever med nedsat hørelse og elever med opmærksomhedsforstyrrelser (fx ADHD). Elever med sådanne andre typer af vanskeligheder har også brug for ekstra støtte i forbindelse med læseundervisningen. Denne vejledning fokuserer imidlertid kun på tidlig identifikation af elever med forøget risiko for alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed).

2.4. Tidlig identifikation af elever i risiko for alvorlige afkodningsvanskeligheder

2.4.1. Udfordringer

Når eleverne har modtaget formel læseundervisning i nogle måneder, er det relevant at afdække deres afkodningsfærdigheder ved at lade dem forsøge at højtlæse enkeltord og udtalelige nye ord

(nonord). En sådan afdækning kan fra omkring midten af 1. klasse i Danmark danne et foreløbigt grundlag for en vurdering af, hvorvidt en elev er i særlig risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder (Poulsen m.fl., 2015). Jo længere læseundervisningen har stået på, jo mere sikkert bliver grundlaget for vurderingen af, hvorvidt eleverne vil udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder eller ej. Omvendt gælder det, at jo tidligere man forsøger at udpege elever med risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, jo mere usikkert bliver grundlaget for vurderingen (Catts m.fl., 2009; Gellert & Elbro, 2016; Nielsen & Poulsen, 2012). Således er det forbundet med større usikkerhed at forsøge at identificere elever med forøget risiko for udvikling af afkodningsvanskeligheder før påbegyndelsen af den formelle læseundervisning end efter. En af de væsentligste grunde til, at det er vanskeligt at udpege elever i risikogruppen før eller omkring påbegyndelsen af den formelle læseundervisning er, at traditionelle læsetest ikke i sig selv er så brugbare til tidlig identifikation af elever i risikogruppen på dette tidspunkt. Det kan naturligvis godt lade sig gøre allerede i børnehaveklassen at give eleverne en traditionel test af læsefærdigheder, fx ved at lade eleverne forsøge at læse nogle lister med enkeltord højt. Og elever, der allerede på dette tidspunkt kan læse mange enkeltord korrekt, er sandsynligvis ikke i risiko for senere at udvikle afkodningsvanskeligheder. Problemet er imidlertid, at en meget stor del af eleverne før og omkring påbegyndelsen af den formelle læseundervisning af gode grunde slet ikke kan læse nogen ord, og at langt fra alle ikke-læserne er i risiko for at udvikle afkodningsvanskeligheder. Det er derfor hensigtsmæssigt at forsøge at udpege en mindre gruppe af elever, som reelt kan formodes at have forøget risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder og som derfor har mest brug for en forstærket indsats i forbindelse med den tidlige læseundervisning.

Da traditionelle læsetest altså er for svære til at kunne bruges til udpegning af egentlige risikoelever før og omkring påbegyndelse af læseundervisningen, forsøger man i stedet typisk at vurdere elevernes forudsætninger for udvikling af læsefærdigheder, bl.a. ved hjælp af test af elevernes bogstavkendskab og fonologiske opmærksomhed (dvs. opmærksomhed på de talte lyde i sproget). En sådan vurdering er relevant, da mange undersøgelser har vist, at der på gruppeniveau er en relativt stærk sammenhæng mellem børns præstationer på sådanne test af forudsætninger før læseundervisningen og deres senere faktiske læsefærdigheder (National Early Literacy Panel, 2008). Imidlertid er denne sammenhæng mellem børns tidlige forudsætninger og deres senere faktiske læsefærdigheder langt fra fuldstændig og giver ikke på individniveau nogen særlig præcis udpegning af netop de elever, der faktisk senere udvikler afkodningsvanskeligheder. Således er der en del elever, som før eller omkring påbegyndelsen af den formelle læseundervisning klarer sig dårligt på traditionelle test af forudsætninger og altså umiddelbart kunne formodes at være i risiko for udvikling af afkodningsvanskeligheder, men som alligevel senere viser sig at udvikle upåfaldende afkodningsfærdigheder (Catts m.fl., 2009; Nielsen & Poulsen, 2012). I nogle tilfælde kan problemet forstærkes ved, at elever med svag sprogforståelse (fx elever med et andet modersmål end skolesproget) kan klare sig dårligt på fx nogle test af fonologisk opmærksomhed, primært på grund af begrænset kendskab til de ord, der indgår i testene. I sådanne tilfælde kan elever, der faktisk har god fonologisk opmærksomhed, blive undervurderet og fejlagtigt udpeget som elever i risiko for udvikling af afkodningsvanskeligheder.

2.4.2. Dynamisk testning

I denne vejledning anbefales det at inddrage en dynamisk test af afkodning i slutningen af børnehaveklassen eller begyndelsen af 1. klasse med henblik på at bidrage til en mere sikker tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder. Denne dynamiske afkodningstest har til formål at afdække, *hvor let en elev har ved at lære sig basale afkodningsfærdigheder* og altså ikke elevens aktuelle færdighedsniveau som ved traditionel testning. I denne individuelle test præsenteres eleven for et lille, konstrueret alfabet bestående af tre nye bogstaver i form af symboler med tilhørende sproglyde. Eleven skal i løbet af testen forsøge at lære at læse nye ord (nonord) skrevet med det konstruerede alfabet og kan undervejs få hjælp i form af gentagelser og feedback. For at minimere risikoen for, at forskelle i sprogforståelse får betydning for testresultatet, er instruktionerne i den dynamiske afkodningstest ordløse og foregår ved hjælp af gestus og mimik. Det konstruerede alfabet i testen er valgt for at mindske indflydelsen af hidtidig erfaring med læsning på det latinske alfabet, som dansk skrives med. Som nævnt består kernen i ordblindhed netop af store vanskeligheder med at *lære* at udnytte skriftens fundamentale lydprincip. Hvis elever i slutningen af børnehaveklassen har meget svært ved at lære at sætte bogstavernes lyde sammen til nye ord i den dynamiske afkodningstest, kan det derfor antages, at disse elever – uanset sproglig baggrund – også vil have vanskeligheder med at lære sig basale afkodningsfærdigheder i forbindelse med skolens almindelige læseundervisning og forøget risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder på længere sigt.

2.5. Dansk langtidsundersøgelse af elever fra børnehaveklasse til 2. klasse

For at undersøge holdbarheden af denne antagelse er der med støtte fra Trygfonden, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling samt Social- og Indenrigsministeriet gennemført en dansk langtidsundersøgelse af elever fra børnehaveklasse til og med slutningen af 2. klasse (jf. Gellert & Elbro, 2016). Foruden en række traditionelle test af læsning og læseforudsætninger gennemførte eleverne i slutningen af børnehaveklassen den ovenfor omtalte dynamiske afkodningstest, som er udviklet af Daugaard, Elbro & Gellert (2011a; 2011b). Langtidsundersøgelsen af elever fra børnehaveklasse til 2. klasse viste, at der var en stærk sammenhæng mellem elevernes resultater på den dynamiske afkodningstest *i slutningen af børnehaveklassen* og deres senere afkodningsfærdigheder målt med traditionelle test i slutningen af 2. klasse, herunder højtlesning af lister med ord og nye ord (nonord) samt den it-baserede ordblindetest, som Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling udsendte i 2015. Faktisk var den dynamiske afkodningstest den af de anvendte test i slutningen af børnehaveklassen, der var bedst til at forudsige elevernes afkodningsfærdigheder i slutningen af 2. klasse. Selv når man kendte elevernes resultater på den slags test, som man traditionelt bruger til at udpege elever i risiko for udvikling af afkodningsvanskeligheder, bidrog den dynamiske afkodningstest med ekstra forudsigelsesværdi. Bidraget til forudsigelsen fandtes både blandt elever med dansk som modersmål og blandt elever med dansk som andetsprog. Undersøgelsen viste altså, at hvis man allerede i slutningen af børnehaveklassen forsøger at udpege de elever, der har størst risiko for at udvise alvorlige afkodningsvanskeligheder i slutningen af 2. klasse, bliver udpegningen mere sikker, hvis man også inddrager elevernes præstationer på den dynamiske afkodningstest. Samtidig viste undersøgelsen imidlertid også, at den dynamiske afkodningstest ikke gjorde alle de traditionelle test overflødige. Forudsigelsen af, hvorvidt eleverne i slutningen af 2. klasse ville udvikle

se alvorlige afkodningsvanskeligheder eller ej, blev således mere præcis, hvis man ud over den dynamiske afkodningstest i slutningen af børnehaveklassen også inddrog en traditionel test af bogstavkendskab.

Langtidsundersøgelsen af elever fra børnehaveklasse til 2. klasse viste endvidere, at når man i midten af 1. klasse anvendte elevernes resultater på traditionelle afkodningstest med højtlesning af lister med rigtige ord og nye ord (nonord) i kombination med deres resultater på en traditionel bogstavkendskabstest, kunne man i langt hovedparten af tilfældene korrekt forudsige, hvorvidt eleverne ville udvise alvorlige afkodningsvanskeligheder eller ej i slutningen af 2. klasse.

I slutningen af 1. klasse gav traditionelle afkodningstest med højtlesning af lister med rigtige ord og nye ord (nonord) i sig selv en meget høj grad af forudsigelse, og supplerende test kunne på dette tidspunkt ikke bidrage til en mere præcis forudsigelse af, hvorvidt eleverne ville udvise alvorlige afkodningsvanskeligheder eller ej i slutningen af 2. klasse.

Disse og andre resultater fra den omtalte langtidsundersøgelse danner grundlag for anbefalingerne i denne vejledning og står nærmere beskrevet i projektrapporten (Gellert & Elbro, 2016).

2.6. Sikkerhed i forudsigelsen?

En relativt tidlig forudsigelse af, hvilke elever der senere får læsevanskeligheder, vil aldrig være 100 % sikker. Dette hænger sammen med, at et af målene med undervisningen netop er at modarbejde forudsigelsen, således at elever med svage forudsætninger får ekstra støtte og opmærksomhed for at undgå, at sådanne elever faktisk udvikler alvorlige vanskeligheder.

På grundlag af resultater fra den ovenfor omtalte langtidsundersøgelse (Gellert & Elbro, 2016) har Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling fastlagt nogle vejledende afgrænsninger til brug for udpegning af elever, der i slutningen af børnehaveklassen og/eller i løbet af 1. klasse er i særlig risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed). Disse afgrænsninger indebærer, at man kan forvente, at man i slutningen af børnehaveklassen korrekt kan udpege omkring 80 % af de elever, der ved slutningen af 2. klasse vil udvise alvorlige afkodningsvanskeligheder. Til sammenligning kan man i midten og slutningen af 1. klasse forvente, at man korrekt kan udpege 90 % af de elever, der senere vil udvise alvorlige afkodningsvanskeligheder. Samtidig vil der være nogle, som i børnehaveklassen og 1. klasse på basis af de anbefalede test udpeges som risikoelever, men som alligevel viser sig senere at få normale afkodningsfærdigheder eller ”kun” moderate afkodningsvanskeligheder. Disse fejlagtigt udpegede risikoelever kan på baggrund af langtidsundersøgelsen antages at udgøre omkring 10 % af en årgang i både slutningen af børnehaveklassen og i midten og slutningen af 1. klasse.

Overordnet gælder det, at jo lavere en elev præsterer på Ordblinderisikotesten, jo større risiko er der (alt andet lige) for, at den pågældende elev faktisk udvikler alvorlige afkodningsvanskeligheder. Samtidig indikerer resultaterne fra den gennemførte langtidsundersøgelse, at der samlet set er godt 40 % chance for, at elever, der i børnehaveklassen eller 1. klasse placerer sig i risikogruppen på testen, faktisk alligevel udvikler deres læsefærdigheder så godt, at de nogle år senere ikke længere ligger blandt de svageste. Forudsigelsen er således ikke nogen endelig ”dom”. Formålet med at udpege risikoelever er netop at undgå, at forudsigelsen bliver en selvopfyldende profeti.

3. anbefalinger

3.1. Generelt

Formål

Formålet med de anbefalede testprocedurer i denne vejledning er at bidrage til en tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed).

Oversigt over anbefalinger

I det følgende anbefales en individuel testprocedure for hvert af de følgende tidspunkter i indskolingen:

- Slutningen af børnehaveklasse (eller begyndelsen af 1. klasse)
- Midten af 1. klasse
- Slutningen af 1. klasse

For hvert af de tre testtidspunkter står hovedlinjerne i anbefalingerne indrammet. Efter den indrammede tekst følger uddybninger i forhold til hovedlinjerne.

Dernæst følger nogle overordnede anbefalinger vedr. brug af supplerende informationer, test og iagttagelser samt nogle ligeledes overordnede anbefalinger vedr. undervisning for elever, der i slutningen af børnehaveklassen eller i løbet af 1. klasse identificeres som værende i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder.

Regneark

Der findes et regneark, som kan lette testvejlederens beregninger og overblik over elevernes resultater (bilag 5). Når man indsætter de enkelte elevers resultater, beregner arket det samlede resultat og angiver med en farve, om eleven har forøget risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder. Regnearket har tre faneblade – et for hvert testtidspunkt. Vejledningen nedenfor indeholder også vejledning i brug af regnearket.

Vejledende afgrænsninger

Til brug for vurderingen af elevernes testresultater har Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling fastsat nogle vejledende grænseværdier, som skolerne kan tage udgangspunkt i. Grænseværdierne er fastsat på grundlag af resultater fra en dansk langtidsundersøgelse af elever fra børnehaveklasse til 2. klasse (Gellert & Elbro, 2016) og er indarbejdet i regnearket.

Lydoptagelse

Man bør optage al den individuelle testning ved hjælp af en diktafon eller lignende, da det kan være nødvendigt at tjekke og eventuelt revidere den umiddelbare scoring ved efterfølgende at lytte optagelsen af testsessionen igennem.

Andre testprocedurer

Andre testprocedurer end de nedenfor anbefalede er mulige. En skole eller kommune kan således vælge at fortsætte med at benytte den fremgangsmåde, som man i forvejen anvender med henblik på identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder. De anbefalede testprocedurer kan også anvendes i kombination med andre test og iagttagelser.

Fx kan man inden den anbefalede individuelle testning gennemføre en indledende screening med relevante *gruppetest* for at begrænse antallet af elever, der skal gennemføre individuelle test. Her skal man dog være opmærksom på, at gruppetestning generelt giver mindre pålidelige resultater end individuel testning. Det kan derfor være problematisk at udelukke elever fra individuel testning alene på grundlag af upåfaldende gruppetestresultater, da man derved kan komme til at overse elever, som faktisk er i alvorlig risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed). Hvis man ikke tester alle elever individuelt, bør man derfor ikke blot udvælge elever til individuel testning på baggrund af gruppetestresultater, men også inddrage *observationer fra undervisningen* som grundlag for denne udvælgelse. Det anbefales således at gennemføre individuel testning af alle elever, der har vist påfaldende vanskeligheder i forbindelse med den læseforberedende undervisning og/eller selve læseundervisningen og altså ikke blot af elever, der klarer sig dårligt på relevante indledende gruppetest.

De forslag til testprocedurer, som beskrives i denne vejledning, har primært til formål at bidrage til en tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder. De anbefalede test gør det altså *ikke* ud for en fyldestgørende afdækning af elevens færdigheder og forudsætninger, som kan lægges til grund for undervisningsplanlægningen (jf. afsnit 3.5 om supplerende informationer, test og iagttagelser).

Testvejleders kvalifikationer

Den nedenfor anbefalede individuelle testning skal varetages af en person med faglig viden om læsevanskeligheder (herunder ordblindhed) samt erfaring med testning, fx af en læsevejleder eller læsekonsulent.

Spørgsmål

Eventuelle spørgsmål vedr. de anbefalede procedurer eller testmaterialer skal rettes til Ministeriet for Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

3.2. Individuel testning i slutningen af børnehaveklasse (eller begyndelsen af 1. klasse)

Nedenfor beskrives en individuel testprocedure, som består af de følgende tre trin:

1. Højtlesning af ordlister
2. Bogstavbenævnelse
3. Dynamisk Afkodningstest

Formålet med den anbefalede testprocedure i slutningen af børnehaveklassen (eller begyndelsen af 1. klasse) er at bidrage til identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed) og samtidig undgå, at alle elever pr. automatik skal gennemgå alle tre trin i proceduren, hvilket ville være unødigt tids- og ressourcekrævende.

1. trin: Højtlesning af ordlister

Som trin 1 i den individuelle testprocedure i slutningen af børnehaveklassen skal eleven forsøge at læse enkeltord højt. Elbros lister med i alt 30 rigtige ord samt tilhørende instruktion og øveord findes i bilag 1.

Elever, der på Elbros lister med 30 rigtige ord *ikke* læser nogen ord korrekt i slutningen af børnehaveklassen, går videre til trin 2 i testproceduren med henblik på nærmere undersøgelse.

Hvis en elev derimod på Elbros ordlister læser 1 eller flere ord korrekt i slutningen af børnehaveklassen, kan testvejlederen vælge at stoppe testproceduren, da eleven på grundlag af dette resultat vurderes *ikke* at være i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder.

Uddybende anbefalinger

Som det fremgår af instruktionen til Elbros ordlister, skal eleven først forsøge at læse ordene på øvearket, inden man eventuelt går videre til den første liste med de egentlige testord. Hvis eleven læser et eller flere af øveordene uden hjælp, går man videre til testordene, som danner grundlag for vurderingen af, om eleven kan læse nogen ord korrekt på egen hånd. Det er det korrekt læste antal *testord*, der skal indtastes i regnearket for slutningen af børnehaveklassen i kolonne *1 Rigtigt læste ord*.

I tvivlstilfælde anbefales det at lade eleven gå videre til trin 2 i proceduren (jf. nedenfor). Tvivlen kan skyldes bekymring for elevens læseforudsætninger på baggrund af undervisningsobservationer eller usikkerhed om, hvorvidt eleven kan læse ord korrekt på egen hånd eller ej. Usikkerheden kan fx være forårsaget af, at testvejlederen ikke kan høre, om elevens højtlesning af et eller flere ord er korrekt, eller at testvejlederen er i tvivl om, hvorvidt elevens udtale af et eller flere højt læste ord kan accepteres som korrekt.

2. trin: Bogstavbenævnelse

Som trin 2 i testproceduren for slutningen af børnehaveklassen skal eleven forsøge at benævne alle alfabetets store og små bogstaver vist i ikke-alfabetisk rækkefølge¹. Til brug for vurdering af elevens bogstavbenævnelse henvises til instruktioner og ark med henholdsvis de store og de små bogstaver, som findes i bilag 2.

Elever, der benævner gennemsnitligt 20 eller færre bogstaver korrekt, går videre til trin 3 i testproceduren med henblik på nærmere undersøgelse.

Hvis en elev derimod benævner over gennemsnitligt 20 bogstaver korrekt, kan testvejlederen vælge at stoppe testproceduren, da eleven på grundlag af dette resultat vurderes *ikke* at være i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder.

Uddybende anbefalinger

Testvejlederen viser først eleven arket med alle de store bogstaver og beder eleven om at sige, hvad bogstaverne hedder, samtidig med at testvejlederen noterer elevens svar. Derefter viser testvejlederen eleven arket med alle de små bogstaver og følger samme procedure.

Testvejlederen opgør antallet af korrekt benævnte store bogstaver (max. 29) og korrekt benævnte små bogstaver (max. 29) og indtaster disse to tal hver for sig i regnearket for slutningen af børnehaveklassen i henholdsvis kolonne *2a Rigtigt benævnte store bogstaver* og kolonne *2b Rigtigt benævnte små bogstaver*. Herefter sker der automatisk en beregning af det gennemsnitlige antal korrekt benævnte bogstaver, som danner grundlag for vurderingen af elevens bogstavbenævnelse.

I tvivlstilfælde anbefales det at lade eleven gå videre til trin 3 i proceduren (jf. nedenfor). Tvivlen kan fx skyldes bekymring for elevens læseforudsætninger på baggrund af undervisningsobservationer eller usikkerhed omkring vurderingen af elevens bogstavbenævnelse, fx hvis testvejlederen i nogle tilfælde ikke kan høre, hvad eleven svarer.

¹ Efter tilladelse fra Forlaget Alinea er bogstavrækkefølgen på store og små bogstaver hentet fra testen *Bogstavbenævnelse* fra testmaterialet *Læseevaluering på begyndertrinnet* (Borstrøm & Petersen, 2004).

3. trin: Dynamisk Afkodningstest

Som trin 3 i testproceduren for slutningen af børnehaveklassen anbefales det at gennemføre Dynamisk Afkodningstest. Denne test tager omkring 15 minutter at gennemføre og består af de følgende tre deltest:

1. Indlæring af et nyt alfabet
2. Læseindlæring med et nyt alfabet
3. Videre læsning med et nyt alfabet

De tre deltest med tilhørende instruktioner ligger som bilag 3 til denne vejledning. En instruktionsvideo findes i tilknytning til den dynamiske afkodningstest.

Bilag 4 indeholder eksempler på udfyldte scoreark.

Det kræver indsigt og øvelse at administrere den dynamiske afkodningstest. Det er derfor nødvendigt, at testvejlederen læser instruktionerne nøje, ser instruktionsvideoen og øver sig ved at afprøve testen på fx kolleger, *inden* han/hun bruger materialet i en virkelig testsituation med elever.

Man tager først deltest 1 og derefter deltest 2. Man tager kun deltest 3 i brug, hvis eleven i deltest 2 har opnået at læse alle fire ord rigtigt i to på hinanden følgende runder. Hvis eleven ikke opnår dette, stopper man den dynamiske afkodningstest, og eleven tildeles automatisk scoren 0 på deltest 3, selv om man ikke tager denne deltest.

Elevens scorer på henholdsvis deltest 2 og 3 lægges sammen og indgår i grundlaget for vurderingen. Elevens score på deltest 1 indgår *ikke* direkte i vurderingen.

Eleven kan opnå en score på max. 20 på deltest 2 og max. 12 på deltest 3. Eleven kan således sammenlagt score fra 0 og op til 32 på deltest 2 og 3 i den dynamiske afkodningstest.

Uddybende anbefalinger

Det er nødvendigt at gennemføre deltest 1, for at eleven kan lære det nye alfabet. Så selv om scoren på denne deltest ikke direkte indgår i den samlede vurdering, må den ikke springes over.

Testvejlederen lægger elevens scorer på henholdsvis deltest 2 og 3 i den dynamiske afkodningstest sammen og indtaster den samlede score for de to deltest i regnearket for slutningen af børnehaveklasse i kolonne 3 *Dynamisk afkodning (del 2 + 3)*.

Risikovurdering i slutningen af børnehaveklasse

Når man har indtastet elevens scorer på henholdsvis højtlesning af ordlister, bogstavbenævnelse og den dynamiske afkodningstest, sker der i regnearket automatisk en sammenlægning af scorerne fra henholdsvis testen af bogstavbenævnelse og den dynamiske afkodningstest, som tæller med samme vægt i beregningen.² Det samlede scorefelt er opdelt i to grupper (en rød og en grøn gruppe) med tilhørende vurderinger, som fremgår af skemaet nedenfor.

Slutningen af børnehave- klasse Bogstavbenævnelse + Dynamisk Afkodningstest	Gruppe	Vurdering
Over 25 point	Grøn	Eleven er sandsynligvis <i>ikke i risiko</i> for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder
25 eller færre point	Rød	Eleven er sandsynligvis <i>i risiko</i> for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder

Som det fremgår af skemaet ovenfor, indikerer et samlet resultat i den grønne gruppe, at eleven ikke er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder, hvorimod et samlet resultat i den røde gruppe indikerer, at eleven er i risiko. Imidlertid bør det samlede resultat og placeringen af eleven i grøn eller rød gruppe ikke stå alene, men indgå i en faglig helhedsvurdering (jf. afsnit 3.5).

Brug af regnearket

Regnearket (bilag 5) kan bruges til at holde overblikket over de enkelte elevers resultater. Det beregner automatisk det samlede resultat for den enkelte elev, efterhånden som man indtaster elevernes scorer på de enkelte dele. Bliver et felt farvet grønt, når man har indtastet resultatet, behøver man således ikke at gå videre med at teste eleven – medmindre der er tvivl om vurderingen. Bemærk dog, at bogstavbenævnelsen udregnes som et gennemsnit, så der skal man indtaste elevens

² Scoren på testen med højtlesning af ordlister indgår altså i slutningen af børnehaveklassen ikke direkte i den samlede score, der danner grundlag for risikovurderingen. Det første anbefalede trin med højtlesning indgår imidlertid i den samlede testprocedure med henblik på at begrænse tids- og ressourceforbruget og undgå, at elever, der allerede kan læse i slutningen af børnehaveklassen og derfor kan anses for at være uden for risiko, går videre til de følgende trin i testproceduren.

score for både de store og de små bogstaver, før der eventuelt kommer en farve. Regnearket har indbygget grænseværdier, så det i den sidste kolonne viser med en farve, om eleven har forøget risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. Det har tre faneblade – et for hvert testtidspunkt.

Regnearket kan se således ud for slutningen af børnehaveklassen:

	A	B	C	D	E	F
1	Læseforudsætninger ved slutningen af 0. klasse					
2						
3		1	2a	2b	3	Beregnet
4	Elev	Rigtigt læste ord	Rigtigt benævnte store bogstaver	Rigtigt benævnte små bogstaver	Dynamisk afkodning (del 2 + 3)	Samlet resultat
5	Alexia	3				
6	Beate	0	25	20		
7	Christian	0	17	18	2	19,5
8	Sundas	0	18	22	6	26
9	Milad	0		25		
10	Isa	1	12	8	3	13
11						

Eksempler

Alexia har læst 3 ord rigtigt, og feltet bliver grønt. Så man behøver ikke at tage flere test med hende.

Beate læste ingen ord rigtigt, så man prøvede hendes bogstavkendskab. Det er på over 20 bogstaver i gennemsnit for både store og små bogstaver, så felterne bliver grønne, og man behøver ikke at gå videre.

Christian kan ikke læse nogen af ordene rigtigt, og hans bogstavkendskab er under 20, så han tager også den dynamiske afkodningstest. Her scorer han 2 rigtige. Hans samlede score er under 25, så feltet med samlet resultat bliver rødt. Det viser, at han har forhøjet risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder.

Sundas tager også alle testene, men klarer sig over grænsen på 25 i alt. Det markeres med den grønne farve.

Milad viser et eksempel på en elev, hvor der er taget for få test til at afgøre, om han har forhøjet risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. Han bør derfor også benævne alle de store bogstaver.

Isa er et eksempel på en elev, hvor testvejlederen ikke er sikker på, at det ene rigtigt læste ord vidner om reel læsefærdighed. Det viser sig, at usikkerheden er velbegrundet, da eleven har et begrænset bogstavkendskab og vanskeligt ved den dynamiske afkodningstest.

3.3. Individuel testning i midten af 1. klasse

Nedenfor beskrives en individuel testprocedure, som består af de følgende to trin:

1. Højtlesning af lister med ord og nye ord (nonord)
2. Bogstavbenævnelse

Formålet med den anbefalede individuelle testning i midten af 1. klasse er at bidrage til identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed).

1. trin: Højtlesning af lister med ord og nye ord (nonord)

Som trin 1 i den individuelle testprocedure i midten af 1. klasse skal eleven forsøge at læse rigtige ord og nye ord højt. Elbros lister med i alt 30 rigtige ord og 30 nye ord samt tilhørende instruktion og øveord findes i bilag 1.

Elever, der på Elbros lister med 30 rigtige ord og 30 nye ord i alt kun læser 3 eller færre ord korrekt i midten af 1. klasse, går videre til trin 2 i testproceduren med henblik på nærmere undersøgelse.

Hvis en elev derimod på Elbros lister med 30 ord og 30 nye ord i alt læser over 3 ord korrekt i midten af 1. klasse, kan testvejlederen vælge at stoppe testproceduren, da eleven på grundlag af dette resultat vurderes *ikke* at være i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder.

Uddybende anbefalinger

Testvejlederen lader først eleven prøve at læse de anbefalede lister med rigtige ord højt. Derefter beder testvejlederen eleven om at prøve at læse listerne med nye ord højt. Som det fremgår af instruktionerne til Elbros ordlister, skal eleven ved højtlesning af både rigtige ord og nye ord forsøge at læse ordene på øvearket, inden man eventuelt går videre til den første liste med de egentlige testord. Hvis eleven læser et eller flere af øveordene uden hjælp, går man videre til testordene, som danner grundlag for vurderingen af elevens læsepræcision.

Testvejlederen opgør antallet af korrekt læste ord (max. 30) og korrekt læste nye ord (max. 30) og indtaster disse to tal hver for sig i regnearket for midten af 1. klasse i henholdsvis kolonne *1a Rigtigt læste ord* og kolonne *1b Rigtigt læste nye ord*. Herefter lægger regnearket automatisk disse to tal sammen.

Hvis testvejlederen er usikker på vurderingen af elevens højtlesning, anbefales det for en sikkerheds skyld at lade eleven gå videre til trin 2 i proceduren (se nedenfor). Usikkerheden kan fx skyldes, at testvejlederen ikke kan høre, om elevens højtlesning af et eller flere ord er korrekt, eller at testvejlederen er i tvivl om, hvorvidt elevens udtale af et eller flere højt læste ord kan accepteres.

2. trin: Bogstavbenævnelse

Som trin 2 i testproceduren for midten af 1. klasse anbefales det at lade eleven forsøge at benævne alle alfabetets store og små bogstaver vist i ikke-alfabetisk rækkefølge. Til brug for vurdering af elevens bogstavbenævnelse henvises til instruktioner og ark med henholdsvis de store og de små bogstaver, som findes i bilag 2.

Uddybende anbefalinger

Testvejlederen viser først eleven arket med alle de store bogstaver og beder eleven om at sige, hvad bogstaverne hedder, samtidig med at testvejlederen noterer elevens svar. Derefter viser testvejlederen eleven arket med alle de små bogstaver og følger samme procedure.

Testvejlederen opgør antallet af korrekt benævnte store bogstaver (max. 29) og korrekt benævnte små bogstaver (max. 29) og indtaster disse to tal hver for sig i regnearket for midten af 1. klasse i henholdsvis kolonne *2a Rigtigt benævnte store bogstaver* og kolonne *2b Rigtigt benævnte små bogstaver*. Herefter sker der automatisk en beregning af det gennemsnitlige antal korrekt benævnte bogstaver, som danner grundlag for vurderingen af elevens bogstavbenævnelse.

Risikovurdering i midten af 1. klasse

Efter indtastning af elevens scorer på højtlesning af ord og nye ord samt test af bogstavbenævnelse sker der i regnearket automatisk en sammenlægning af scorerne baseret på henholdsvis højtlesning og bogstavbenævnelse, hvor den samlede score på højtlesning af ord og nye ord tæller 15 gange så meget som den gennemsnitlige score på benævnelse af store og små bogstaver. Det samlede scorefelt er opdelt i to grupper (en rød og en grøn gruppe) med tilhørende vurderinger, som fremgår af skemaet nedenfor.

Midten af 1. klasse Læsepræcision (korrekt læste ord + nye ord) + bogstavbenævnelse	Gruppe	Vurdering
Over 55 point	Grøn	Eleven er sandsynligvis <i>ikke i risiko</i> for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder
55 eller færre point	Rød	Eleven er sandsynligvis <i>i risiko</i> for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder

Som det fremgår af skemaet ovenfor, indikerer et samlet resultat i den grønne gruppe, at eleven ikke er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder, hvorimod et samlet resultat i den røde gruppe indikerer, at eleven er i risiko. Imidlertid bør det samlede resultat og placeringen af eleven i grøn eller rød gruppe ikke stå alene, men indgå i en faglig helhedsvurdering (jf. afsnit 3.5).

Brug af regnearket

Regnearket kan bruges til at holde overblikket over de enkelte elevers resultater. Det beregner automatisk det samlede resultat for den enkelte elev, efterhånden som man indtaster elevernes scorer på de enkelte dele. Bliver et felt farvet grønt, når man har indtastet resultatet, behøver man således ikke at gå videre med at teste eleven – medmindre der er tvivl om vurderingen. Bemærk dog, at bogstavbenævnelsen udregnes som et gennemsnit, så der skal man indtaste begge resultater, før der eventuelt kommer en farve. Regnearket har indbygget grænseværdier, så det i den sidste kolonne viser med en farve, om eleven har forøget risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder.

Regnearkets andet faneblad kan se således ud for midten af 1. klasse:

	A	B	C	D	E	F
1	Læseforudsætninger i midten af 1. klasse					
2						
3		1a	1b	2a	2b	Beregnet
4	Elev	Rigtigt læste ord	Rigtigt læste nye ord	Rigtigt benævnte store bogstaver	Rigtigt benævnte små bogstaver	Samlet resultat
5	Alexia	5				75
6	Beate	3	1			60
7	Christian	2	0	23	20	51,5
8	Sundas	1	1	27	25	56
9	Milad	3	0	18		54
10						0

Eksempler

Alexia har læst 5 ord rigtigt, og feltet bliver grønt. Så man behøver ikke at tage flere test med hende.

Beate læste 3 ord rigtigt og 1 nyt ord rigtigt. Dette placerer hende over risikogrænsen på 55, og man behøver ikke at gå videre.

Christian læste kun 2 ord rigtigt og ingen nye ord rigtigt. Sammen med bogstavkendskabet opnåede han en samlet score på 51,5, hvilket placerer ham i risikogruppen. Det er markeret med rød farve i resultatfeltet.

Sundas læste også kun i alt 2 ord og nye ord rigtigt. Men hendes bedre bogstavkendskab bragte hende lige over grænsen på 55. Og det samlede resultat markeres med grøn farve.

Milad har for få resultater til, at hans risiko kan afgøres. Han bør derfor også benævne alle de små bogstaver.

3.4. Individuel testning i slutningen af 1. klasse

Formålet med den anbefalede individuelle testning i slutningen af 1. klasse er at bidrage til identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed). Testningen består af højtlesning af ord og nye ord (nonord).

Højtlesning af lister med ord og nye ord (nonord)

Det anbefales at anvende højtlesning af lister med rigtige ord og nye ord. Elbros lister med i alt 30 rigtige ord og 30 nye ord samt tilhørende instruktioner findes i bilag 1.

Både elevens præcision og hastighed ved højtlesning af disse lister indgår i vurderingen, således at der opnås et samlet for mål for læseeffektivitet. Man kan måle elevens tidsforbrug på højtlesningen i forbindelse med aflytning af lydoptagelsen af testsessionen.

Uddybende anbefalinger

Testvejlederen lader først eleven læse de anbefalede lister med rigtige ord højt. Derefter beder testvejlederen eleven om at prøve at læse listerne med nye ord højt. Som det fremgår af instruktionerne til Elbros ordlister, skal eleven ved højtlesning af både rigtige ord og nye ord forsøge at læse ordene på øvearket, inden man eventuelt går videre til den første liste med de egentlige testord. Hvis eleven læser et eller flere af øveordene uden hjælp, går man videre til testordene, som danner grundlag for vurderingen af elevens læseeffektivitet.

Testvejlederen skal *både* opgøre antallet af korrekt læste rigtige ord og nye ord *og* opgøre elevens tidsforbrug på højtlesningen af listerne med henholdsvis rigtige ord og nye ord. Man kan foretage tidsmålingen med et stopur eller lignende i forbindelse med aflytning af lydoptagelsen af testsessionen.

Testvejlederen indtaster antallet af korrekt læste ord (max. 30) i regnearket for slutningen af 1. klasse under *1a Ordlæsning – Rigtigt læste ord*. Tilsvarende indtaster testvejlederen i regnearket antallet af korrekt læste nye ord (max. 30) under *1b Læsning af nye ord – Rigtigt læste nye ord*. Testvejlederen skal endvidere for listerne med rigtige ord indtaste den samlede læsetid i minutter og sekunder i de relevante kolonner under *1a Ordlæsning*, ligesom testvejlederen for listerne med nye ord skal indtaste den samlede læsetid i minutter og sekunder under *1b Læsning af nye ord*. Herefter sker der automatisk en beregning og sammenlægning af antal korrekt læste ord pr. minut og antal korrekt læste nye ord pr. minut.

Risikovurdering i slutningen af 1. klasse

Risikovurderingen baseres på elevens læseeffektivitet målt ved højtlesning af lister med ord og nye ord. Det samlede scorefelt er opdelt i to grupper (en rød og en grøn gruppe) med tilhørende vurderinger, som fremgår af skemaet nedenfor.

Slutningen af 1. klasse Læseeffektivitet (Ord læst korrekt pr. minut + nye ord læst korrekt pr. minut)	Gruppe	Vurdering
Over 8 point	Grøn	Eleven er sandsynligvis <i>ikke i risiko</i> for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder
8 eller færre point	Rød	Eleven er sandsynligvis <i>i risiko</i> for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder

Som det fremgår af skemaet ovenfor, indikerer et samlet resultat i den grønne gruppe, at eleven ikke er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder, hvorimod et samlet resultat i den røde gruppe indikerer, at eleven er i risiko. Imidlertid bør det samlede resultat og placeringen af eleven i grøn eller rød gruppe ikke stå alene, men indgå i en faglig helhedsvurdering (jf. afsnit 3.5).

Brug af regnearket

Regnearkets tredje faneblad kan se således ud for slutningen af 1. klasse:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	Læsefærdigheder i slutningen af 1. klasse												
2													
3													
4		1a Ordlæsning			Beregnet		1b Læsning af nye ord			Beregnet	Beregnet		
		Rigtigt læste ord	Læsetid Minutter	Læsetid Sekunder	Rigtigt læste ord pr minut		Rigtigt læste nye ord	Læsetid minutter	Læsetid sekunder	Rigtigt læste nye ord pr minut		Samlet resultat	
5	Elev												
6	Alexia	12	1		12,0					0,0		12,0	
7	Beate	9	1	20	6,8					0,0		6,8	
8	Christian	9	1	30	6,0		5	2	0	2,5		8,5	
9	Sundas	4	2	10	1,8		1	2	45	0,4		2,2	
10					0,0					0,0		0,0	

Eksempler

Alexia har læst 12 ord rigtigt på et 1 minut og læser således 12 ord i minuttet. Der er ikke grund til at fortsætte testningen, hvilket er markeret med et grønt samlet resultat.

Beate læser kun 6,8 ord i minuttet; men hun har ikke prøvet at læse de nye ord. Derfor må hun også prøve de nye ord, inden det kan afgøres, om hun har forhøjet risiko for ordblindhed.

Christian klarer sig samlet lige over risikogrænsen på 8.

Sundas klarer sig derimod noget under risikogrænsen, hvilket er markeret med rød farve i resultatfeltet.

3.5. Supplerende informationer, test og iagttagelser

3.5.1. Helhedsvurdering

De testprocedurer, som er anbefalet i det foregående, har som nævnt primært til formål at bidrage til en tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder. Derfor bør de anbefalede test ikke stå alene, men indgå i en helhedsvurdering af eleven. Eksempelvis bør en helhedsvurdering indeholde informationer om eventuelle *diagnoser*, der kan bidrage til at forklare svage resultater på de anbefalede test. Dette gælder fx, hvis eleven har meget nedsat hørelse eller alvorlige opmærksomhedsforstyrrelser.

Som led i en helhedsvurdering er det også relevant at inddrage *observationer fra undervisningen* samt eventuelle oplysninger om *ordblindhed i elevens familie*. Hvis en elev har udvist påfaldende vanskeligheder i forbindelse med læseundervisningen, eller hvis eleven kan antages at være arveligt disponeret for ordblindhed, kan en sådan elev således vurderes som værende i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, selv om det samlede testresultat eventuelt ligger lidt over den øvre grænse for den røde risikogruppe.

3.5.2. Supplerende testning

Hvis elevens resultater på de anbefalede test eller andre relevante oplysninger indikerer, at han eller hun er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder, er det under alle omstændigheder relevant at gennemføre en supplerende undersøgelse af elevens færdigheder og forudsætninger med henblik på planlægning og tilrettelæggelse af en hensigtsmæssig undervisningsindsats.

Hvis testvejlederen følger den anbefalede individuelle testprocedure i *slutningen af børnehaveklassen*, vil elever, der bliver udpeget som værende i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, have gennemført traditionelle test med højtlesning af rigtige ord og bogstavbenævnelse samt den dynamiske afkodningstest. Med henblik på undervisningsplanlægning for sådanne risikoelever er det relevant at supplere med test af især opmærksomhed på lydene i det talte sprog (fonologisk opmærksomhed).

Hvis testvejlederen i *midten af 1. klasse* følger den anbefalede individuelle testprocedure, vil elever, der bliver udpeget som værende i risiko, have gennemført traditionelle test med højtlesning af rigtige ord og nye ord samt bogstavbenævnelse. Med henblik på undervisningsplanlægning for sådanne risikoelever kan det (lige som i børnehaveklassen) anbefales at supplere med test af især opmærksomhed på lydene i det talte sprog.

I *slutningen af 1. klasse* består den anbefalede individuelle testning med henblik på identifikation af risikoelever kun af højtlesning af ord og nye ord. For en elev med svage resultater på disse test i slutningen af 1. klasse vil det med henblik på tilrettelæggelsen af undervisningen være relevant at afdække elevens forudsætninger for at anvende skriftens lydprincip ved hjælp af test af især bogstavkendskab og opmærksomhed på lydene i det talte sprog. Desuden kan det med henblik på tilrettelæggelsen af undervisningen være relevant også at afdække elevens stavefærdigheder.

Endvidere bør man være opmærksom på, om eleven har *andre sproglige vanskeligheder* end dem, der knytter sig til afkodningsvanskelighederne, herunder især sprogforståelsesvanskeligheder.

Dette kan fx afdækkes ved hjælp af en ordforrådstest. Sprogforståelsesvanskeligheder medfører ikke i sig selv basale afkodningsvanskeligheder, men det er oplagt, at der findes elever, der foruden at være i risiko for udvikling af afkodningsvanskeligheder *også* har sprogforståelsesvanskeligheder og således kan siges at være dobbelt udfordrede. Fx kan elever med dansk som andetsprog i lighed med elever med dansk som modersmål naturligvis også være ordblinde. Et eventuelt svagt resultat på en ordforrådstest skal derfor ikke bruges til at bortforklare et eventuelt svagt resultat på fx den dynamiske afkodningstest, som jo netop er konstrueret med henblik på at begrænse betydningen af forskelle i elevers sprogforståelse. Men hvis elever i risiko for udvikling af afkodningsvanskeligheder *samtidig* har et meget begrænset ordforråd, er det vigtigt at få dette afdækket, således at man i undervisningen så vidt muligt kan tage højde for begge typer af vanskeligheder (altså elevens vanskeligheder med såvel afkodning som sprogforståelse).

3.5.3. Løbende opmærksomhed

Under alle omstændigheder er der behov for løbende at følge *alle* elevers fremtidige læseudvikling. Hvis en elev i børnehaveklasse eller 1. klasse udpeges som værende i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, betyder det således ikke nødvendigvis, at den pågældende elev vedbliver at være i risikogruppe og/eller senere faktisk kan kategoriseres som ordblind. Der er kun tale om en forøget risiko og altså ikke en endelig kategorisering. På den ene side kan en veltilrettelagt undervisningsindsats medvirke til, at en elev, der oprindeligt var i risiko for at udvikle afkodningsvanskeligheder, faktisk efterhånden kommer på niveau med sine kammerater med hensyn til afkodningsfærdigheder og således senere i skoleforløbet ikke længere udviser tegn på vanskeligheder på dette område. På den anden side kan det ikke udelukkes, at en elev, der fx i slutningen af børnehaveklassen ikke umiddelbart så ud til at være i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, faktisk alligevel senere viser sig at udvikle sådanne vanskeligheder. Samtidig er det vigtigt at være særligt opmærksom på elever, der ikke viser fremgang i deres læseudvikling i indskolingen, men bliver ved med at ligge lavt på de anvendte test af læsefærdigheder og læseforudsætninger, især hvis en elev vedblivende placerer sig i risikogruppen. Derfor bør man nøje følge elevernes faktiske læseudvikling i indskolingen og videre frem i skolealderen ved hjælp af både yderligere testning og brug af undervisningsobservationer, således at man løbende kan fordele ressourcerne på grundlag af opdateret indsigt i elevernes færdigheder og behov.

3.6. Undervisning af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder

Afkodningsvanskeligheder kan forebygges og reduceres væsentligt gennem en forstærket tidlig indsats (fx Fien m.fl., 2015; Harn m.fl., 2008). Derfor er det vigtigt, at man giver ekstra støtte og opmærksomhed til elever, der i indskolingen identificeres som værende i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, således at disse elever får undervisning, der tager højde for deres vanskeligheder og fremmer deres læseudvikling bedst muligt. Især er det vigtigt at sætte ind med en særlig indsats over for de elever, der på basis af den anbefalede individuelle testning placerer sig i den røde risikogruppe. Overordnet gælder det, at jo lavere samlet testresultat eleven har, jo større risiko er der (alt andet lige) for, at den pågældende elev faktisk udvikler alvorlige afkodningsvanskeligheder. Det er derfor ekstra vigtigt, at elever, der placerer sig lavt i den røde risikogruppe, til-

deles særlig opmærksomhed og støtte med henblik på så vidt muligt at forebygge og/eller reducere sådanne vanskeligheder.

Det er veldokumenteret, at elever i risiko for udvikling af afkodningsvanskeligheder drager stor nytte af en systematisk undervisning i opmærksomhed på sproglyde og sammenhængen mellem sproglyde og bogstaver. Sådanne elever har typisk gavn af, at der arbejdes direkte, varieret og intensivt med bogstaver og deres lyde i ord (Elbro, 2007; National Reading Panel, 2000). Undervisningen må tage udgangspunkt i elevernes niveau, give dem mange muligheder for at øve sig og have en passende progression. Den særligt tilrettelagte undervisning for elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder kan med fordel foregå individuelt eller i små grupper. For mere detaljerede anbefalinger til undervisningsindsatser for elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder henvises der til publikationen *Ordblindhed i grundskolen. Et inspirationsmateriale* (Jandorf & Thomsen, 2016), specielt afsnittene om undervisning i børnehaveklasse, 1. og 2. klasse.

Litteraturhenvisninger

- Borstrøm, I. & Petersen, D. K. (2004). *Læseevaluering på begyndertrinnet*. København: Alinea.
- Catts, H. W., Petscher, Y., Schatschneider, C., Bridges, M. S. & Mendoza, K. (2009). Floor Effects Associated With Universal Screening and Their Impact on the Early Identification of Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 163-176.
- Daugaard, H. T., Elbro, C. & Gellert, A. S. (2011a). *Dynamisk Ordblindetest*. København: Undervisningsministeriet.
- Daugaard, H., Elbro, C. & Gellert, A. (2011b). *Rapport om udvikling og afprøvning af ordblindetest til voksne med dansk som andetsprog*. København: Undervisningsministeriet. (http://laes.hum.ku.dk/centerets_forskning/Projektrapport_udv_test_ordblinde_DSA.pdf/)
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal.
- Elbro, C. (2012). Den helt entydige ordblindetest. Ordblindhed i teori og praksis. I: L. Pøhler (red.). *Dysleksi - en fælles nordisk udfordring* (s. 11-21). København: Landsforeningen af Læsepædagoger.
- Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*. (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fien, H., Smith, J. L. M., Smolkowski, K., Baker, S. K., Nelson, N. J. & Chaparro, E. (2015). An Examination of the Efficacy of a Multitiered Intervention on Early Reading Outcomes for First Grade Students at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 602-621.
- Gellert, A. S. & Elbro, C. (2016). *Rapport om projekt vedrørende tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed)*. Københavns Universitet: Center for Læseforskning.
- Harn, B. A., Linan-Thompson, S. & Roberts, G. (2008). Intensifying Instruction: Does Additional instructional Time Make a Difference for the Most At-Risk First Graders? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 115-125.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Jandorf, B. D. & Thomsen, I. T. (2016). *Ordblindhed i grundskolen. Et inspirationsmateriale*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (<http://www.emu.dk/sites/default/files/Ordblindhed%20i%20grundskolen%20juni%202016.pdf>)
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- National Early Reading Panel (2008). *Developing Early Literacy. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy. (<http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>)

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: The National Institute of Child Health and Human Development. (<http://www.researchconnections.org/childcare/resources/3369/pdf>)
- Nielsen, A-M. V. & Poulsen, M. (2012). Hvad kan man bruge læsescreening til – og hvornår? *Læsepædagogen*, 60(4), 4-8.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187-206.
- Poulsen, M., Nielsen, A.-M. V., Juul, H. & Elbro, C. (2015). Identification of future reading disability before and after the onset of formal instruction. (Artikelmanuskript under review)
- Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I: S. Samuelsson m.fl. (red.). *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178-191). København: Dansk Psykologisk Forlag.